



КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД: В ПОИСКАХ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Е.Г. Тарева

доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой французского языка и лингводидактики
Московского городского педагогического университета
Тел.: 8-916-321-23-93

В статье ставится вопрос о статусе межкультурного подхода в современной теории и методике обучения иностранным языкам, исследуется инновационный потенциал данного подхода. Особое внимание уделяется параметрам, позволяющим отдифференцировать данное направление от коммуникативного подхода, который в течение полувековой истории своего существования во многом определял языковую образовательную политику. Обосновывается необходимость и доказывается объективный характер преобразования лингвообразовательной парадигмы – с коммуникативной на межкультурную.

Ключевые слова: межкультурный подход, коммуникативный подход, образовательная инновация, лингвообразовательная парадигма, параметры лингводидактической инновации.

COMMUNICATIVE APPROACH: IN SEARCH OF LINGUISTIC AND DIDACTIC INNOVATIONS

E.G. Tareva

doctor of pedagogical sciences, professor,
head of the Subdepartment of French Language and Linguodidactics
of the Moscow City Pedagogical University

The article raises the issue on the status of intercultural approach in the modern theory and methods of foreign languages teaching, investigates the innovative capacity of this approach. The special attention is paid to the parameters, which allow to distinguish this direction from the communicative approach, which, during the semicentennial history of the existence, in many respects defined the language educational policy. The article proves the necessity and the objective nature of transformation of the linguistic and educational paradigm – from communicative to intercultural.

Key words: intercultural approach, communicative approach, educational innovation, linguistic and educational paradigm, parameters of the linguistic and didactic innovation.

Россия идет по пути инновационного преобразования. Эта новейшая из тенденций общественного развития затрагивает все сферы и области жизнедеятельности государства. На передовом рубеже инновационных трансформаций – наука и образование, которые призваны, с одной стороны, сформировать научный базис для обоснованного, целесообразного внедрения нововведений, с другой, обучить инновационной деятельности подрастающее поколение. Особенно остро вопрос стоит применительно к высшей школе, в частности, к уровню магистратуры, в целеустанавливающих ориентирах которого напрямую заявляется о необходимости подготовки инноваторов, способных реализовы-

вать задачи инновационной образовательной политики, готовых внедрять инновационные технологии менеджмента, использовать в учебном процессе инновационные приемы и технологии (приводятся данные ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование», 2010).

Инновация как научное понятие прочно вошла в педагогическую терминосистему. Упрочение положения данного феномена связано, безусловно, с тем, что вот уже несколько лет в русле науки об образовании разрабатывается теория педагогической инноватики (Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, С.Д. Поляков, А.И. Пригожин, А.В. Хуторской, Н.Р. Юсуфбекова и др.), в рамках кото-



рой исследуются процессы создания педагогических новшеств, их оценки, освоении педагогическим сообществом и использовании на практике [2]. В педагогической науке в силу сложившихся и утвердившихся установок (закономерностей, принципов, факторов, показателей и пр.) в области образовательных инноваций создана общая концепция инновационного развития образовательных систем, которая от уровня абстрагированной теоретически ориентированной экспликации перешла постепенно на уровень формализованного знания. Так, интересной является попытка объективации педагогических инноваций, создания основ правового регулирования в области образовательной инновационной деятельности [1].

Высшее профессиональное иноязычное образование не остается в стороне от процессов «инновизации». В лингводидактической науке термин «инновация» стал в последнее время едва ли не самым востребованным, а выражение «инновационные технологии» прочно обосновались в тезаурусе теории и методики обучения иностранным языкам. В чем причина такой популярности инноваций (инновационных технологий, инновационных практик) в контексте иноязычного образования? Чем вызвано их распространение в научной среде: желанием следования «моде» либо подлинным стремлением к обновлению целей, содержания, структуры процесса иноязычной подготовки? Все эти вопросы заставляют осмыслить инновационные тенденции последних лет, существующие в лингводидактике, с позиций их соответствия критериям актуальности, новизны, продуктивности, результативности, оптимальности, образовательной значимости, полезности, реализуемости и неочевидности (подробнее об этих критериях см. [3]).

Наиболее заметной инновационной тенденцией, проявляющейся как в отечественной, так и зарубежной лингводидактике, является подготовка обучающихся (как правило, студентов вуза) к участию в *диалоге культур*, что предполагает освоение ими достаточно большого и комплексного спектра компетенций. Инновационный потенциал *межкультурного подхода*, ориентированного на обеспечение готовности к межкультурному диалогу, весьма привлекателен для маститых и начинающих ученых, которые на многочисленных страницах своих публикаций пристально изучают данный подход, стремясь

выделить его дифференцирующие признаки. Можно ли считать межкультурный подход подлинной инновацией, либо он является модификацией коммуникативного подхода, и представляет собой не что иное, как квазиинновацию? Это вопрос, ответ на который, позволит определить, произошел ли переход от одной парадигмы – коммуникативной – к другой – межкультурной, а значит, развивается ли лингводидактика, открыта ли она для образовательных инноваций либо остается в «плёну» классических традиционных (здесь, скорее, в значении консервативных) идей, установок и образовательных практик.

Общеизвестно, что *коммуникативный подход* к обучению иностранным языкам возник в 70-е гг. XX в. (W. Littlewood, К. Mogrow, D. Nunan, Дж. Шейлз) как закономерная реакция на появление и формулирование на тот момент инновационного социального заказа – обучить языку как средству общения/коммуникации. Его возникновение было спровоцировано мощным развитием целого ансамбля научных направлений в лингвистике: философии языка, прагматики, лингвистики текста, семиотики, социолингвистики, когнитивной лингвистики, функциональной лингвистики и пр. Произошло слияние данных взаимодействующих течений, и именно в этой «гуще событий» зародился и стал активно развиваться коммуникативный подход как новая (по сравнению с предыдущими направлениями – аудиolingвальный и аудиовизуальный) лингводидактическая идеология. Согласно данной идеологии обучение языку должно учитывать особенности реальной коммуникации, а в основе процесса обучения должна находиться модель реального общения. Предусматривается овладение обучающимися различными речевыми функциями, что обуславливало необходимость формирования у обучающихся умений выражать коммуникативные интенции (просьбу, приказ, согласие, возражение и т.д.) средствами изучаемого языка. Данные концептуальные особенности подхода предопределили своеобразие технологических решений, призванных воплотить его в жизнь. К таким решениям относится речевая направленность процесса обучения, функциональность и ситуативность в отборе и организации материала, который должен характеризоваться аутентичностью, применение преимущественно подлинно

коммуникативных заданий и режимов работы, воспроизводящих (имитирующих) условия реальной коммуникации.

Жизненность/жизнеспособность, а отсюда безусловная привлекательность коммуникативного подхода предопределили его относительно продолжительное существование и прогрессивное развитие, выразившееся в конечном итоге в стройной теории коммуникативной компетенции, которая (теория) прошла долгий и небесконфликтный путь своего существования и воплотилась в целостный системный конструкт иерархически соподчиненных субкомпетенций. Казалось бы, проблема обучения иностранному языку как средству коммуникативного взаимодействия решена: известна цель, разработаны пути ее достижения, проведена длительная апробация технологических наработок.

Но время не стоит на месте. После определенного периода затишья (стабильного развития) сегодня вновь происходит кардинальное изменение сложившихся лингводидактических ценностей, и как никогда остро встает вопрос о поиске новых методических приоритетов. При этом стремление к инноватике в лингводидактике связано не только с объективно заданными (административно обусловленными) факторами, которые вызваны модернизационными процессами, происходящими в настоящее время в системе высшего профессионального образования (вхождение в единое европейское образовательное пространство и, как следствие, переход на двухуровневую систему организации высшей школы, зафиксированный в ФГОС ВПО (2010), внедрение компетентного подхода, «студентоцентрированной» системы, интенсификация академической мобильности и т.д.). Изменения лингводидактических ценностей обусловлено самой природой научного знания, неизбежно предполагающей периодический пересмотр достигнутых результатов, их переоценку с позиций новых парадигм, выдвигаемых временем.

В недрах коммуникативного подхода зародилось и начало бурно развиваться новое направление, видоизменившееся в конечном итоге своего предшественника. Современный этап развития лингводидактики по праву называют «посткоммуникативной эпохой». В последнее время в научных изысканиях различного уровня (магистерских, кандидатских, докторских диссертациях) наблюдается интенсивный поиск путей со-

вмещения привычной идеи «коммуникативности» с тем или иным новым направлением в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам будущих лингвистов. Возникают такие, например, совмещения как «коммуникативно-дискурсивный подход», «коммуникативно-когнитивный подход», «коммуникативно-деятельностный подход», «коммуникативно-игровой метод», «коммуникативно-ситуативное обучение», «коммуникативно-прагматическая организация процесса обучения» и др.

Особые надежды сегодня связаны с культуроориентированной парадигмой процесса обучения в языковом вузе. Культурно направленные стратегии обучения могут считаться последователями эпохи коммуникативности в методике, которая рассматривается в новом для нее культурно значимом формате. Именно об этом говорят Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, указывая на период интеграции культуры в лингвистическое образование [4, с. 54]. В этот период на смену диалогу языков постепенно приходит диалог культур – такая форма коммуникации двух и более культур, когда каждая из сторон признает другую как равную, проявляет к ней интерес, признает ее отличия, уважает ее уникальность и одновременно через познание и сопоставление углубляет свою самоидентичность. Последовавшие за этим перемены в методике были образно охарактеризованы Е.И. Пассовым не как терминологическая замена, а как «революционный сдвиг» [5, с. 16].

На сегодня приоритетной целью обучения иноязычному общению стало внедрение межкультурного подхода. Анализ концепций ученых (Н.И. Алмазова, Н.М. Губина, Л.А. Гусейнова, Г.В. Елизарова, И.И. Халеева, Л.П. Халяпина) позволяет заключить, что авторы при определении межкультурного подхода подчеркивают в основном важность познания *иной* культуры, картины мира, особенностей (стереотипных, ценностных, поведенческих, социальных) носителей языка. Причем обозначается, что это познание осуществляется в постоянной и непрерывной связи с родной культурой: факты иного лингвосоциума сопоставляются реалиями родной лингвокультуры. Таким образом, в работах проявляется определенного рода «культуроцентризм» – в центр ставится иная культура. Родная культура выступает при этом средством «погружения» в иную культуру, спо-



собом выявления универсального (общего) и дифференциального (единичного).

Данная методическая стратегия имеет право на существование: она вполне продуктивна при решении задач, связанных с обучением национально специфическим фактам языка и культуры. В то же время нельзя не отметить, что межкультурный подход шире по своему назначению, чем заявляемая в работах узко заданная (культуроцентрированная, ориентированная в большей степени на иную культуру) траектория овладения иным языком и иной культурой. Более широкий взгляд на сущность и назначение межкультурного подхода к подготовке лингвистов предполагает смещение с «пьедестала» идеи этноцентризма и культуросцентризма в пользу культурного и этнического равноправия, которое создает основу для диалогичности сознания вторичной языковой личности.

Неоспорим тот факт, что знание своей культуры в ее сопоставлении с культурой иного лингвосоциума становится глубоко осознанным и многогранным. При изучении иностранного языка и присвоении особенностей чужого поведения обучающийся расширяет свою картину мира в двух направлениях. Одновременно с приобретением знаний и способностей в области иностранного языка он осознает особенности своего родного языка и собственной культуры, до сих пор не осознаваемые; это то, что он присвоил на ранних фазах социализации и что он использует по сложившейся привычке. Чужой язык и культура действуют как зеркало, которое отражает неосознаваемые особенности родного языка и собственной культуры. Таким образом, картина мира обучающегося развивается благодаря постижению как иной, так и собственной культуры, это обеспечивает возможность вторичной социализации в ходе межкультурного взаимодействия.

Свое и Чужое в условиях межкультурной совместной деятельности должны быть согласованы друг с другом. Этот процесс требует абстрагирования от давних привычек и смены представлений о допущениях и ограничениях в составе собственной системы установок. Необходимо осознание и использование новых возможностей и понимание иных правил взаимодействия. Такое понимание требует от студента серьезных усилий, связанных с принятием инокультурных особенностей восприятия, мышления, суждения и образа действия. Необходимо учиться по-

нимать инокультурные условия и способы преодоления жизненных и проблемных ситуаций, понимать, что эти формы столь же полноценны и также наполнены смыслом, как и собственные и их стоит «включать» в собственное жизненное пространство как возможный (еще один) способ деятельности, мышления и восприятия действительности. При межкультурном подходе важно учитывать, что и родная, и инокультурная ориентировочные системы (картины мира) представляют собой лишь варианты огромного множества возможных концептосфер.

Обобщенное представление немецких ученых о том, как организуется обучение при межкультурном подходе сформулировано Э. Килем: «развитие межкультурной компетенции начинается с вчувствования в проблематику, затем следуют такие этапы как осознание своей и, далее, чужой культуры, а отсюда осуществляется переход к пересмотру этого осознания применительно к реальному бытию целевой культуры» [6, s. 86].

Все вышесказанное позволяет заключить следующее. Межкультурная стратегия обучения иностранным языкам предполагает равноправное положение двух культур, участвующих в межкультурном общении как цели и средстве обучения (подобно лозунгу коммуникативной методики «обучать общению через общение»). Усвоение фактов иной культуры осуществляется в следующем направлении:

- 1) *знакомство с фактом иной культуры;*
 - 2) *перенос его в родную культуру и осознание ее особенностей;*
 - 3) *переоценка факта родной культуры;*
 - 4) *постижение с этих позиций явления иной культуры;*
 - 5) *переоценка факта иной культуры*
- (безусловно, данные этапы выделены весьма условно, и полная последовательность действий будет реализована студентом далеко не во всех учебных ситуациях. В частности, это не потребуется при полном совпадении или при полном расхождении концептов двух картин мира).

Очевидно, что конечной целью такой сложной когнитивной и познавательной деятельности является присвоение явления иной культуры, которая многократно (на разных уровнях переосмысления) пропускается через родную культуру обучающегося.

Важно подчеркнуть значимость действий по переоценке фактов родной куль-

туры (этап 3) и фактов иной культуры (этап 5). В первом случае (этап 3) студент как бы воспринимает факт родной культуры глазами представителя иного лингвосоциума и понимает возможность иной его интерпретации. При этом обучающийся начинает осознавать то, что было ранее неосознанным, так как родная картина мира была присвоена им непроизвольно и не требовала дополнительного понимания в силу того, что все окружающие обладают ею же.

Во втором случае (этап 5) факт иной культуры переоценивается с позиций нового восприятия родной действительности, и он осмысливается как естественное «живое» проявление картины мира носителей языка, представленное не на страницах учебных книг и не провозглашаемое преподавателем. В этом случае факт иной культуры не расценивается им с позиций «хорошо»/«плохо», студент не чувствует удивления (а порой шока) от новых для него культурных данностей. Отсюда истинные, а не провозглашаемые на бумаге толерантность и эмпатия как важнейшие качества личности, готовой к межкультурному диалогу.

Стоит также отметить, что студент приходит к подобным заключениям в результате интенсивной самостоятельной когнитивной деятельности, а отсюда повышение мотивации и положительное отношение к фактам обеих культур и к межкультурному взаимодействию, а это непременно ведет к глубине осознания и основательности интериоризации присваиваемых знаний, положительной динамике формируемых компетенций. Кстати, именно акцент на комплексность когнитивной деятельности, связанной с металингвистической компаративной рефлексией, отличает межкультурный подход от коммуникативного.

Процессы выявления/узнавания, анализа и интерпретации инокультурных концептов всегда будут носить сугубо индивидуальный характер: человек обладает своим исходным (фоновым) запасом культурно значимых фактов, а также своим сугубо индивидуальным уровнем владения средствами их вербализации. Это означает, что межкультурный подход, нацеленный на обучение диалогу культур, личностно заострен и не может применяться без учета индивидуального стиля когнитивной, коммуникативной и учебной деятельности студентов.

Итак, анализ различных аспектов подготовки участников межкультурного общения позволяет выявить специфическое содержание межкультурного подхода. Этот подход предполагает *учет в процессе обучения обязательного взаимодействия контактирующих языковых и концептуальных систем участников коммуникации – представителей двух лингвосоциумов*. Использование данного подхода ведет к формированию *межкультурно ориентированной личности* (по определению М. Вугам, G. Zarate [7]). Это личность, которая может, во-первых, перейти любые «границы» и выступать в качестве посредника между двумя и более культурными идентичностями. Во-вторых, такая личность не отождествляется с личностью, которая как бы «плывет» над культурами, что характерно, например, для туристов. Она желает межкультурные движения преобразить в межкультурные отношения. Для такой личности мало удивления по поводу того, что интересно, привлекательно или экзотично в другой культуре. Она стремится к такому же внутреннему пониманию «иной» культуры, какое есть у ее партнера по общению. Одновременно с этим происходит лучшее понимание своей собственной культуры и культурной идентичности. Итак, межкультурно ориентированная личность характеризуется наличием *способностей осознавать, понимать и интерпретировать родную и иную картины мира в их взаимодействии и строить на этой основе процесс иноязычного общения с представителем другого лингвосоциума*.

В такой интерпретации очевидны отличия межкультурной компетенции от коммуникативной. Последняя, как известно, предполагает знание языковых средств общения, умение соотносить эти средства с задачами и условиями коммуникации, организовывать речевое общение с учетом социальных норм поведения и целесообразности высказывания. Эта компетенция необходима и достаточна для корректного решения обучающимися коммуникативно-практических задач в изучаемых ситуациях общения. Она включает способности и качества, необходимые для коммуникативного и социокультурного саморазвития личности. В условиях подготовки студентов языкового вуза формирование и совершенствование этой компетенции, несомненно, является значимым, поскольку именно она способна обеспечить



студенту выполнение подлинно коммуникативных задач средствами иностранного языка.

Анализируя ее содержание и сопоставляя ее с особенностями уровневой организации вторичной языковой личности, мы можем признать, что становление коммуникативной компетенции связано в основном с присвоением студентом вербально-семантического кода изучаемого языка – языковой картины мира (Тезаурус I или вербальный компонент картины мира по И.И. Халеевой [8]). Эта компетенция связана с формированием у будущих лингвистов языкового сознания.

Для целей реализации межкультурного подхода к подготовке таких профессионалов коммуникативной компетенции недостаточно. Причина заключается в том, что помимо языковой картины мира студент должен присвоить концептуальную картину мира. Именно межкультурная компетенция призвана обеспечить это присвоение. В отличие от коммуникативной компетенции межкультурная компетенция связана с присвоением студентом Тезауруса II (экстравербального компонента картины мира), а значит, с формированием когнитивного сознания.

Очевидная взаимосвязь обеих компетенций может быть эксплицирована следующим образом. Одна из них (межкультурная) обеспечивает передачу и/или восприятие культурно и национально обусловленных концептов. Другая (коммуникативная) служит вербализации (оформлению, опредмечиванию, языковой реализации) этих концептов. На процесс формирования обеих компетенций оказывает влияние языковая и концептуальная картины мира родной лингвокультуры.

С позиций сказанного важно выделить в структуре межкультурной компетенции внутренние составляющие: инокультурную, интракультурную и интеркультурную компетенции, каждая из которых по-своему определяет направленность действий студента на изучение языка и культуры.

Интеркультурная компетенция обеспечивает его потребности в выявлении, осознании, интерпретации, сопоставлении и обсуждении понятий, представлений, норм, правил, присущих родной и иной картинам мира. Интракультурная компетенция в ответе за реактивацию с целью переосценки, переосмысления родной кар-

тины мира. Инокультурная компетенция способствует осознанию проявлений иной лингвокультуры.

В тесном взаимодействии этих компетенций сокрыта специфика межкультурного подхода к подготовке лингвистов. Учет этих особенностей позволит повысить эффективность подготовки лингвистов-профессионалов к взаимодействию на межкультурном уровне в любой профессиональной среде, в любой жизненной ситуации.

У межкультурного подхода большое будущее. Далеко не все его потенциальные возможности вскрыты, исследованы и внедрены в практику лингвистической подготовки. Хотелось бы, чтобы за «золотым веком» (выражение Е.И. Пассова) методики пришел новый этап, при котором в процессе обучения в гармонии существовали бы личность, язык и культура во всевозможных их проявлениях и реализациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э.Ф., Новоселов С.А. Правовая охрана педагогических инноваций как фактор развития российского рынка образовательных услуг // Образование и наука. – 2008. – № 4. – С. 3–12.
2. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. – М.: УНЦДО, 2005.
3. Тарева Е.Г., Гальскова Н.Д. Инновации в обучении языку и культуре: *pro et contra* // Иностранные языки в школе: научнометодический журнал. – 2013. – № 10. – С. 2–8.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Изд. центр «Академия», 2006.
5. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006.
6. Kiel E. Kulturanalyse im Landeskundeunterricht als Mittel der Entwicklung interkultureller Kompetenz // Fremdsprache und Hochschule. – 1996. – № 46. – S. 82–100.
7. Byram M., Zarate G. Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching. – Clevedon: Philadelphia: Multilingual Matters, 1991.
8. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): моногр. – М.: Высш. школа, 1989.